



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10264 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

**A IMPOSSIBILIDADE DE DIZER A EDUCAÇÃO PELO CÁLCULO:  
PROBLEMATIZANDO A IDEIA DE GPS DOCENTE VIA GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO  
DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REMOTA**

Lhays Marinho da Conceição Ferreira de Lima - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roberta Avoglio Alves Oliveira - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Guilherme Pereira Stribel - UNESA - Universidade Estácio de Sá

**A IMPOSSIBILIDADE DE DIZER A EDUCAÇÃO PELO CÁLCULO:  
PROBLEMATIZANDO A IDEIA DE GPS DOCENTE VIA GUIA DE  
IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REMOTA**

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca de políticas curriculares voltadas ao uso das tecnologias. Percebe-se um discurso que encara as tecnologias de forma messiânica, prontas a salvar a educação de um inevitável fracasso, assegurando qualidade. As políticas encaram o campo educacional como um espaço de carências a serem superadas através de estratégias homogeneizantes, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aqui, debruça-se sobre o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota, proposta que eclode como “GPS docente”. Questionamos a lógica do cálculo aos docentes de forma prescritiva, que esvazia a função da escola e a produção do currículo. Para tanto, utilizamos as discussões sobre subjetividade e presença/ausência de Biesta e considerações sobre currículo enquanto produção cultural de Macedo e Lopes.

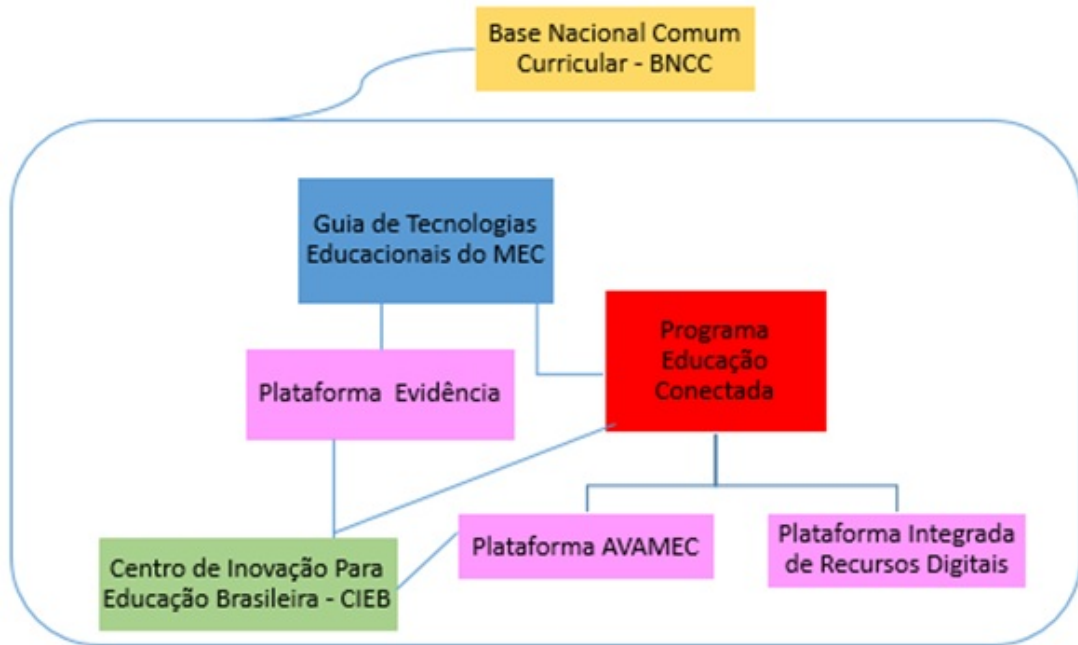
**Palavras-chave:** Currículo; Tecnologia; Políticas Curriculares

## Introdução

Compreendendo que no contexto de produção da política curricular Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há uma ideia de garantia da implementação desta política por meio de Programas (mas não só por eles) com o uso da tecnologia em sala de aula, que são (re)formulados na tentativa de garantir certa “qualidade” para a Educação Básica. Reinteramos que este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo investigar o movimento dos processos de produção e articulação de programas parceiros a BNCC, analisando e problematizando o sentido de “guia”, qualidade e tecnologia, por meio de uma justificativa pautada no controle “guiado” do currículo, que esses programas se pautam.

Para isso, há uma decisão por um recorte de Redes Políticas Digitais (RDPs), como vê-se na imagem abaixo, pois todos os elementos que as compõem se organizam e se colocam como parceiros da BNCC.

**Imagem 1: Redes Políticas Digitais - RDP**



Fonte: os autores.

Propõe-se uma discussão a partir da relação de política curricular e tecnologia, no qual percebe-se que há uma ideia da tecnologia como estratégia que garante a qualidade na educação, entendida pelo viés instrumental, como ferramenta ou apenas aparato midiático. Assume-se que esse entendimento da tecnologia como “salvífica” para a educação ocorre pelo movimento de implementação de uma política curricular que visa à homogeneização, padronização e o “nivelamento” do ensino, fortemente pensada na formulação da BNCC. Defende-se, aqui, a tecnologia como prática discursiva, e não como apenas aparato midiático, recurso ou meio, buscando tecer relações com os sentidos que estão sendo dados para a tecnologia nas políticas curriculares atuais e nas RDPs analisadas.

Compreende-se que essas redes apresentam um discurso educacional comodificado, dominado por um vocabulário de habilidades em associação com competências (FAIRCLOUCH, 2001, p. 257 *apud* BARRETO, 2019, p. 310). Essa comodificação reconfigura o campo educacional, pelos discursos que tentam materializar novas concepções e práticas, nas quais o trabalho docente acaba por poder ser decomposto em habilidades e competências básicas; a formação de professores acaba sendo organizada por meio dessas habilidades e competências, e ser “bom professor” é ter o somatório delas (BARRETO, 2019, p. 310).

Assim, esse bom professor precisa ter domínio e habilidade com os aparatos tecnológicos, pois as tecnologias, nesse entendimento, não abrem possibilidades, mas acabam por padronizar elementos constitutivos do processo pedagógico (BARRETO, 2019, p.321). Essa padronização pode ser vislumbrada com a busca pela implementação da BNCC, que

trata por uniformizar por meio de listagens de conteúdos/competências propostas de ensino (idem). Essas “listagens” são vistas em outros elementos das RPDs, mas para este trabalho, destaca-se das RPDs e analisa-se o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota.

## 1. Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota

O Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota é produzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)[1] e foi divulgado em junho de 2020, após publicação (em abril de 2020) de 7 Estratégias de Aprendizagem Remota[2], diante da pandemia da doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus Sars- COV-2.

Em 11 de março de 2020 a doença Covid-19 foi considerada pela Organização Mundial de Saúde uma pandemia. Diante disso, a recomendação dos cientistas foi que praticássemos o distanciamento social como uma das medidas de segurança a fim de evitar propagação da doença. A impossibilidade de aula presencial impulsionou o início e/ou ampliação de experiências de uso de recursos digitais como forma de possibilitar a continuidade da atividade pedagógica. No Brasil, a publicação da Portaria do Ministério da Educação Nº 343, de 17 de março de 2020 permitia a substituição de aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a pandemia.

Este Guia apresenta conteúdos das estratégias de aprendizagem remota e componentes específicos para tal, e tem como proposta apoiar as secretarias de Educação de todo o país durante e, sobretudo, após o período de isolamento social, como consta na página virtual[3] do CIEB que divulga e apresenta esse Guia de forma estritamente online. A página apresenta uma sequência de itens para compreensão do que é o Guia, são eles: O que está acontecendo?; As estratégias; A ferramenta de seleção; Como este Guia está organizado?; É possível implementar?; Diretrizes, Orientações gerais, Como fazer?; Caminho de implementação, e por fim, têm-se a aba “Vamos começar” que conduz a uma outra página detalhando o Guia.

**Imagem 2:** Cópia da página inicial do Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota



Fonte: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>

Na aba “o que está acontecendo?” contextualiza-se a interrupção das aulas presenciais

ocasionadas pela pandemia do COVID-19 e afirma-se que a maior preocupação é garantir a continuidade das aulas de forma remota e a manutenção do vínculo das escolas com os alunos e suas famílias. A partir deste cenário, o CIEB afirma que “reuniu experiências e boas práticas do Brasil e do exterior para elaborar possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais no atual cenário”, que denominaram em sete Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR), que podem ser aplicadas de forma combinada, de acordo com o site, como vemos na imagem a seguir.

**Imagem 3:** Cópia da página inicial do Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota com as sete Estratégias de Aprendizagem Remota



Fonte: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>

Na aba “a ferramenta de seleção”, por exemplo, é possível, ao clicar no *hiperlink* Seleção de Estratégias de Aprendizagem Remota, ser encaminhado para um questionário [4], que tem como objetivo identificar quais estratégias são mais adequadas à realidade da escola e, assim, construir seu próprio plano emergencial de ensino.

**Imagem 4:** Cópia da página inicial do Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota – aba Como fazer?



Fonte: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>

Em todas as etapas do Guia há as abas “Como fazer”, indicando as ações a serem adotadas por docentes e gestores; “Ferramentas”, onde encontram-se modelos (planos de aula, roteiros de aprendizagem para o aluno, modelo de criação de grupo no *Whatsapp Messenger* com as famílias, diário docente etc.) que podem ser baixados. Percebe-se uma tentativa de consolidação da forma (e da fôrma) que o professor deve atuar.

Entende-se que essa tentativa perpassa uma concepção de educação como cálculo, como algo que pode prever, dimensionar, “aparar as arestas” e assim construir um “passo a passo” a seguir. Esta concepção se pauta numa ideia metafísica de sujeito como único, finito e centrado; com isso é possível estabelecer o que esse sujeito deve aprender e também como esse sujeito deve ser ensinado, pois ele tem uma “essência”.

## 2 - O Guia como um GPS[5] para o professor

A partir de Biesta (2020), pensa-se na morte do sujeito, não de forma literal, mas como uma metáfora ao rompimento desse entendimento do que é ser humano, problematizando a ideia de que é possível definir a essência do sujeito; e questionando “onde o ser humano como um indivíduo único se torna presença” (BIESTA, 2020, p.79), e assim entendendo que não é possível definir aprioristicamente o que é ou quem é o sujeito.

O pensamento ocidental e humanista carrega a questão “onde está o sujeito?”, que atualmente tenta ser “respondida” por meio do Sistema de Posicionamento Global (GPS), que promete que ninguém se perderá jamais, num mundo totalmente fixado, a partir de uma objetificação do espaço que está longe de responder definitivamente à questão da localização do sujeito (BIESTA, 2020, p.68). Não responde, pois, para o GPS oferecer uma orientação ele (re)identifica o mundo “real” em suas próprias coordenadas, e respondendo “onde estou” sobre o mapa, essa operação traduz o mundo “real” numa realidade virtual, o que evidencia o problema com a ideia do espaço absoluto (idem).

Então, tornar-se presença só pode relegar o sujeito a certa posição fixa no mapa, e assim, para Biesta (2020, p.79) ninguém se torna presença, pois não há como ter uma regulação do espaço. Além disso, não é possível tornar-se presença sozinho, nosso “eu” é construído e cocriado com o outro, somos o outro também, num espaço intersubjetivo perturbador que nos faz temporariamente tornar-se presença, numa relação de alteridade.

Entretanto, interpreta-se que as RPDs analisadas, tentam a partir dessa ideia humanista de sujeito, guiar o professor, oferecendo prescrições, guias, exemplos de “como fazer”, modelos de plano de aula, modelos de avaliações, exercícios prontos etc., a fim de oferecer um “GPS” para a prática docente.

Essa analogia é construída no desenvolvimento da pesquisa ao perceber-se o quanto há de materiais para fazer o professor “chegar a um lugar específico”, para formar um aluno “único”. A partir de suas demandas tecnológicas, é necessário orientar e oferecer “coordenadas” para o professor, e com isso, fazer o sistema educacional chegar no destino final: a qualidade da educação, seguida pela implementação de uma política homogeneizadora (entendida como a BNCC), já que os sujeitos são únicos e “iguais”. Seguir as coordenadas e prescrições (materiais das RPD) garantia a qualidade e essa implementação.

## Concluindo



Toda essa organização curricular orientada pelas políticas discutidas se pauta num entendimento de Educação e do Currículo como cálculo, como dito anteriormente. Entende-se aqui, entretanto, a educação como da ordem da imprevisibilidade, do incalculável, na qual a confiança é um momento de risco, “ela gira em torno das situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer” (BIESTA, 2020, p. 45).

Portanto, assume-se currículo como prática de enunciação cultural, entendendo-o – com Macedo (2006) – como *espaçotempo* de criação para além de ideia de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição, tendo a impossibilidade de controlar a produção de sentidos. Pensar o currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural implica reconhecer a emergência de um entrelugar de atravessamentos, marcado por intermináveis processos de negociação. Dessa perspectiva, a concepção de currículo proposta pela autora abala os fundamentos que, via de regra, organizam as formas pelas quais pensamos a escola. Coloca em questão concepções de cultura, de sujeito e de conhecimento que frequentemente sustentam os discursos educacionais.

É pensar o currículo como enunciação, como discurso, que produz sentidos que vão ser negociados e traduzidos no campo da discursividade. Processos de negociação e tradução que acontecem em meio às relações de poder assimétricas. Trabalhar com essa definição de currículo resulta em implicações diretas para pensar a agência do sujeito. Uma agência que não se identifica como sendo apenas narrativa de um acontecimento ou continuidade de uma tradição, mas sim uma constante negociação de sentidos, o que não significa ser uma falha e impedimentos de um passado que não foi essencializado, mas um entretempo – um momento contingente – na significação do fechamento, com base na inauguração de um discurso; surge essa percepção de agência, em que a relação entre teoria e prática faz parte de uma “predicação conjunta” (BHABHA, 2013, p. 293), ou seja, um constitui o outro; ambos são partes do mesmo processo de formação. Dessa maneira, o fechamento é realizado no momento contingente da repetição, sendo uma superposição sem equivalência, segundo o autor. A partir disso, surge outra forma de compreender o poder, já que ele passa a ser vivenciado de modo híbrido e oblíquo, o que exige outra concepção de política e de hegemonia.

Pensar currículo dessa forma implica pensar a escola “como um espaço ambivalente, contraditório e fronteiro de negociação, que inscreve o currículo como produção cultural híbrida, efeito de práticas de significação e diferenciação cultural. [...] Atos de enunciação cultural remetem a grupos diferenciados” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p. 81). Concorde-se como Lopes e Macedo (2011) que entendem o currículo como um elemento vivo, sempre em negociação dos conhecimentos científicos, cotidiano, escolar e midiático, produzindo e enunciando sentidos; é produção cultural de possibilidades ambivalentes e dinâmicas.

## Referências

BARRETO, R.G. Tecnologias para a padronização do ensino? In: MACEDO, E.; MENEZES, I. Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019, p.309-324.

BHABHA, H. O local da cultura. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2 ed. 2013.

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1 ed; 2 reimp, 2020.

LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

RAMOS, A; BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. de C. P. Políticas de Currículo e Escola: entre fluxos e negociações. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Educação e justiça social, 2011. v. 1. p. 1-11.

---

[1] Centro para Inovação da Educação Brasileira - CIEB é um Parceiro técnico do Ministério da Educação (MEC) desde 2016. Este Centro atua em frentes de incidência pública, contribuindo com a construção de políticas educacionais e apoiando a criação e a execução de programas de inovação nas redes de ensino básico; ajudou a “desenhar” o PIEC, como consta em seu site.

[2] <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/>

[3] <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>.

[4] <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/ferramenta.html>

[5] Alusão ao Sistema de Posicionamento Global (*global positioning system*).